

Effekte des Elterninteresses und der Motivation auf die Leistung im Politikunterricht

Weißeno, Georg; Landwehr, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., & Landwehr, B. (2016). Effekte des Elterninteresses und der Motivation auf die Leistung im Politikunterricht. In T. Goll, M. Oberle, & S. Rappenglück (Hrsg.), *Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung* (S. 135-142). Schwalbach: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62939-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Effekte des Elterninteresses und der Motivation auf die Leistung im Politikunterricht

1. Anlass und Ziel der Studie

Motivationsaspekte sind in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund politikdidaktischer Diskussionen gerückt. Politikdidaktiker/-innen wünschen sich mehr politische Partizipation als Ausdruck der Motivation. Die Schüler/-innen sollen über Politik kommunizieren. „Politisches Handeln bedarf der Motivation, es ist intentional und zielgerichtet“ (Massing 2012, 261). Die Schüler/-innen sollen politisches Interesse und politisches Selbstbewusstsein entwickeln (Kuhn 2000, 30 ff.; Gabriel 1986, 198). Das „Selbstkonzept inklusive der Selbstwirksamkeitserwartungen (stellt) auch eine signifikante Einflussgröße für politisches Handeln dar“ (Manzel 2012, 286). Die Diskussion über Partizipation hat den Fragen der Motivation neue Aufmerksamkeit im philosophischen Diskurs gebracht. Empirisch-systematische Forschung hat sich gleichfalls den Fragen gewidmet.

Ganz anders ist die Situation bezogen auf das Elterninteresse am Politikunterricht. Hier gibt es bisher weder neuere philosophische Betrachtungen noch Forschung. Dabei gilt es doch als unausgesprochener Konsens, dass Merkmale des Elternhauses Bedingungsfaktoren des Unterrichts sein können. Für das kulturelle Kapital ist dies in vielen Studien bereits hinlänglich nachgewiesen worden. Elternbefragungen zum Politikunterricht gibt es nicht, Befragungen der Schüler/-innen zum perceived Elterneinfluss ebenso wenig. Die vorliegende Studie hat das Ziel, einen ersten Blick auch auf dieses Forschungsfeld zu werfen.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Als banal bezeichnete Claußen in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Einsicht, „daß politische Bildung für Kinder an den Eltern [...] vorbei und ihnen entgegengesetzt nicht möglich, pädagogisch nicht verantwortbar und politisch unklug ist“ (1987, 54). Da er auch die Eltern politisch erreichen wollte, skizzierte er als kommunikativen Umgang mit diesem Umstand die Vermittlung „zwischen den Partnern eines Elternpaares, zwischen Eltern und Kindern, [...] zwischen den Interessen von Elternhaus, Kindergarten und Schule“ (ebd., 55). Politische Elternbildung geht bei ihm einher mit der poli-

tischen Bildung des Kindes. Beide sollen durch den Unterricht erreicht und gebildet werden. Es ist die Zeit der gewollten Erziehung der Eltern nach dem Verständnis des jeweiligen Autors. Manche sprechen auch von einer Politisierung des Elternhauses, die die Lehrer/-innen erreichen sollten. Begründet wird dies u. a. mit dem Elternbeiratsgedanken bzw. der Elternvertretung in den Mitwirkungsorganen der Schulen. Elternvertretung sei Ausdruck politischer Bildung (Dietze 1999, 521).

Als Möglichkeit, derartige normative Vorstellungen von Elternbildung zu verwirklichen, galt in den 70er und 80er Jahren die Behandlung des Themas Familie im Politikunterricht. Sutor beispielsweise schlägt hierfür einen Dreischritt vor: 1. Einblick in die erzieherische Bedeutung der Familie; 2. Erkenntnis sozio-ökonomischer Benachteiligung der Familie und der Gefährdung ihrer erzieherischen Wirkung; 3. Erörterung von Notwendigkeit und Möglichkeiten familienpolitischer Gegenwirkung (1980, 107 ff.). Die Wirkung derartiger Unterrichtsvorhaben wurde nie erforscht. Die Frage der Elternbildung ist seit den 90er Jahren ganz in den Hintergrund politikdidaktischer Diskurse getreten.

Anders verläuft die Entwicklung in der Bildungsforschung und den Didaktiken der Naturwissenschaften. Das Erwartungs-x-Wert-Modell der Motivation von Wigfield und Eccles (2002) berücksichtigt nicht nur das leistungsbezogene Selbstkonzept als Erwartungskomponente für das Schülerhandeln, sondern verweist zugleich auf die Überzeugungen der Eltern als Bedingungsfaktoren. Wenn Eltern (politische) Kompetenzen wertschätzen und als Voraussetzung für den beruflichen Erfolg ansehen, schaffen sie vermutlich günstigere Lernmotivationen bei den Kindern. „Disparitäten im Bildungserfolg, werden häufig durch unterschiedliche Rahmenbedingungen in den Familien der Jugendlichen zu erklären versucht“ (Walter/Taskinen 2008, 187). Besteht eine intergenerationale Transmission von Werthaltungen gegenüber dem Politikunterricht, wird sich dies vermutlich in höherer intrinsischer Motivation und im Lernerfolg zeigen. Diese Annahme ließ sich aber für die Naturwissenschaften nicht bestätigen. Die PISA Studie zeigt, dass elterliche Werthaltungen und die Verfügbarkeit von Wohlstandsgütern keinen signifikanten Effekt auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen haben (ebd., 198). Ein Ergebnis der PALMA-Studie ist, dass deutliche synchrone Zusammenhänge von Variablen des von den Schüler/-innen empfundenen Elternengagements mit ihren Mathematikmotivationen bestehen (Pekrun u. a. 2006, 47). In der vorliegenden Studie wird nach der empfundenen generellen Wertschätzung der Leistung durch die Eltern gefragt („Wie stark kümmern sich Deine Eltern um Deine Leistungen in der Schule?“).

Die Erwartungskomponente bezieht sich auf die Überlegung, ob eine Aufgabe (erfolgreich) bewältigt werden kann. Die Einschätzung der Erfolgs-

wahrscheinlichkeit ist dabei insbesondere durch das Selbstkonzept eigener Fähigkeit und die Einschätzungen der Schwierigkeit der Aufgabe bedingt (Daniels 2008). Insofern wird die Einschätzung eigener Fähigkeiten die Leistung beeinflussen („Verglichen mit anderen bin ich einfach nicht so gut in der Schule.“; ICCS 2009). Negativ formulierte Items werden dabei umcodiert, sodass ein positiveres Selbstkonzept mit höheren Werten übereinstimmt. Der Einfluss des fachspezifischen Selbstkonzepts ist bereits in der Wechselwirkung mit dem Fachinteresse untersucht worden (Weißeno/Eck 2013; Weißeno u. a. 2015).

Ein weiterer motivationaler Faktor ist das subjektive Wissen. Es besteht aus Items, die zur Selbsteinschätzung des eigenen politischen Wissensstandes auffordern („Wie viel weißt Du über die folgenden Themen? Institutionen und Verträge der Europäischen Union“; ICCS 2009). Auch dieses Konstrukt ist in verschiedenen Studien bereits erfolgreich für den Politikunterricht erhoben und in seinem Zusammenhang mit dem objektiven Wissen näher beschrieben worden (Oberle 2012; Landwehr 2017).

Seit etwa zehn Jahren wird in der Politikdidaktik über Kompetenzen diskutiert. Das theoretisch begründete Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012) umfasst die Kompetenzdimensionen Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Politische Einstellungen und Motivation. Es liegt der vorliegenden Studie zugrunde. Die 30 Fachkonzepte und weiteren konstituierenden Begriffe stellen keine isolierten Wissensseinheiten im Gedächtnis dar, sondern bilden ein Wissensnetz. Die ersten empirischen Überprüfungen des o. g. Modells liegen vor (z.B. Goll u. a. 2010; Weißeno/Eck 2013; Weißeno u. a. 2015; Weißeno/Landwehr 2015).

3. Design der Studie

Erhoben werden das Schülerwissen und die Einschätzungen der Schüler/-innen zu den weiteren Faktoren. Das Sample besteht aus 1071 Schüler/-innen in Realschulen und Gymnasien aus 51 neunten und zehnten Klassen. In der Stichprobe waren 508 Mädchen und 563 Jungen. 27,9 % der Schüler hatten einen Migrationshintergrund. Die Erhebung erfolgte unter Aufsicht der Versuchsleiter/-innen. Eine Einführung zum Zweck der Erhebung und den Durchführungsmodalitäten der Untersuchung erfolgte durch die Versuchsleiter/-innen unter Hinweis auf die Anonymität der Befragung.

Das Instrument des Wissenstests umfasst mehrere Inhaltsgebiete. Die ausgewählten Items sind aus der POWIS (Goll u. a. 2010), der TEESAEC (Weißeno/Eck 2013) und der WEUS (Oberle 2012) Studie übernommen und zu einem Testheft mit 35 Aufgaben zusammengefasst worden. Die Fra-

gen im Wissenstest beziehen sich auf die Fachkonzepte Freiheit, Gleichheit, Menschenwürde, Grundrechte, Demokratie, Wahlen, Regierung, Europäische Akteure, Macht, Parlament, Interessengruppen, Konflikt, Legitimität, Öffentlichkeit und Parteien. Das Item des von den Schüler/-innen perzipierten Elterninteresses an ihren Leistungen in der Schule ist dem SOEP-Fragebogen entnommen (TNS Infratest Sozialforschung 2008). Die Items zum leistungsbezogenen Selbstkonzept und die zum subjektiven Wissen sind den ICC-Studien (Schulz u. a. 2011) und der IGLU-Studie (Bos u. a. 2010) entnommen. Die Erhebung der Merkmale erfolgt auf Basis einer vierstufigen Likertskala. Die kulturelle Praxis in den Familien ist in dieser Studie über den Besitz von Wohlstandsgütern erhoben worden. Hierzu zählen z. B. eigenes Zimmer, eigene Bücher, Klavier, zweites Auto (Deutsches PISA-Konsortium 2000).

Die Messmodelle zu den Skalen weisen gute Fitwerte auf: Wissen ($\chi^2(557) = 818.889$, $p < .001$; CFI/TLI = .97; RMSEA = .02, WRMR = 1); Selbstkonzept ($\chi^2(20) = 57.65$, $p = .00$; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .04; WRMR = .86); Subjektives Wissen ($\chi^2(2) = 2.76$, $p = n.s.$, CFI/TLI = 1, RMSEA = .02, WRMR = .3); kulturelle Praxis ($\chi^2(27) = 37.08$, $p = n.s.$, CFI = .97, TLI = .94, RMSEA = .02, WRMR = .86). Für das Wissen wurden zusätzlich DIF-Tests für Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulart durchgeführt.

Die Studie geht folgenden Fragestellungen nach: Wirken sich das leistungsbezogene Selbstkonzept und das subjektive Wissen auf das Lernergebnis aus? Hängen Motivation und subjektives Wissen zusammen? Beeinflusst die Hintergrundvariable Geschlecht die Schülerwahrnehmungen und die Leistung? Wirkt sich das von den Schüler/-innen perzipierte Elterninteresse an der Leistung auf die Motivation und die Leistung aus?

4. Ergebnisse

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Eigenschaften der eingesetzten Instrumente. Die Reliabilitäten sind sehr gut.

Variablen	Anzahl Items	Antwortskala	M	SD	Reliabilität
Wohlstandsgüter	9	1-2	.78	.15	
Leistungsbezogenes Selbstkonzept	11	1-4	3.14	.54	.85
Subjektives Wissen	4	1-4	2.04	.48	.8
Objektives Wissen	35	1-2	.67	.17	.83

Tab. 1: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten der Prädiktoren

Da die Datenbeschreibung weitgehend erwartungskonform und zufriedenstellend ist, können Pfadanalysen durch das Hinzufügen unabhängiger Variablen modelliert werden. Als abhängige Variable ist das Wissen eingefügt. Das Pfadmodell gibt die Zusammenhänge zwischen leistungsbezogenem Selbstkonzept, Elterninteresse an der Leistung, subjektivem Wissen, dem Fachwissen und den Wohlstandsgütern wieder und weist gute Fitwerte auf ($\chi^2(341) = 517.96$; $p \leq .001$; CFI = .98; TLI = .98; RMSEA = .02; WRMR = 1.24).

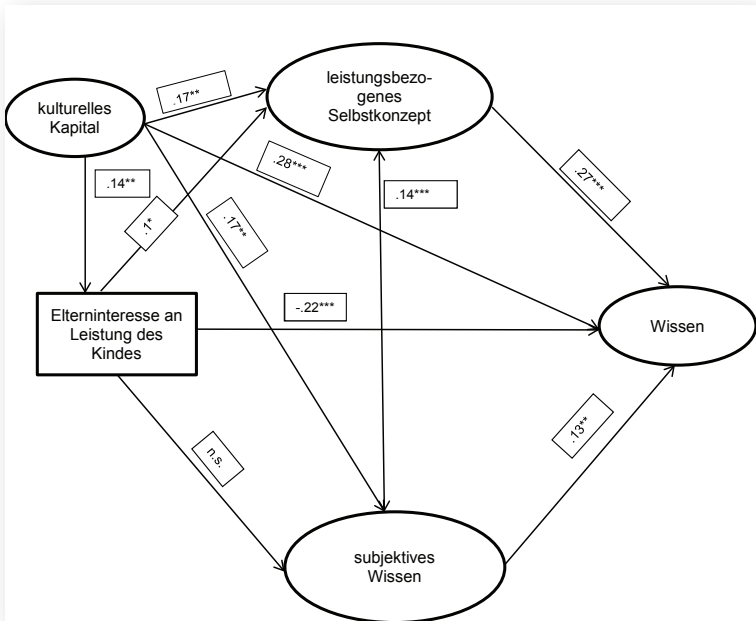


Abb. 1: Pfadanalysen zur Prüfung des Effekts von Einflussfaktoren auf das Fachwissen

Das von den Schüler/-innen wahrgenommene Elterninteresse an der Leistung hängt kaum interpretierbar mit dem leistungsbezogenen Selbstkonzept zusammen. Der Zusammenhang zwischen Elterninteresse und Leistung ist entgegen der Erwartung negativ. Erwartungskonform ist der Effekt des leistungsbezogenen Selbstkonzepts auf das Wissen. Ein geringer Zusammenhang besteht zwischen dem subjektiven Wissen und dem objektiven Wissen. Der moderate Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und subjektivem Wissen ist nicht ganz so stark wie erwartet, da beide Motivationsvariablen sind. Erwartungsgemäß haben die Wohlstandsgüter moderate positive Effekte auf das Selbstkonzept, das Elterninteresse und das subjektive Wissen

sowie einen größeren Effekt auf die Leistung. Es scheint, dass unter Kontrolle von allgemeinen Strukturmerkmalen des Elternhauses der intergenerationalen Transmission von Werthaltungen zur Politikkompetenz keine Bedeutung zukommt.

5. Ausblick

Das Ziel einer empirischen Überprüfung der politikdidaktischen Theoriebildung durch eine systematische Untersuchung der Kompetenzdimension Fachwissen und der Motivationsfacette Selbstkonzept ist auch in dieser Studie unter Kontrolle bisher nicht berücksichtigter Variablen gelungen. Die Ergebnisse sind wie erwartet ein Beleg dafür, dass ein positives Selbstkonzept mit der Kompetenzerfahrung, die ein größeres Wissen beinhaltet, einhergeht. Die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen sowie des selbst eingeschätzten Wissens hängt nach den vorliegenden Ergebnissen mit der kognitiven Leistung zu einzelnen für diese Studie ausgewählten Fachkonzepten zusammen. Für die Lehrer/-innen kommt es darauf an, strukturiert Wissen zu vermitteln und die Motivation durch geeignetes individuelles Feedback zu unterstützen. Wenn die Schüler/-innen davon überzeugt sind, die gestellten Aufgaben lösen zu können, bringen sie die notwendige Ausdauer und die kognitiven Ressourcen auf.

Die Schülerperzeption des Elterninteresses an der Leistung ist in der vorliegenden Studie nicht positiv mit der Leistung assoziiert. Motivationen lassen sich hingegen teilweise durch Merkmale des Elternhauses erklären. Es ist aber nur ein erster Hinweis zu möglichen Zusammenhängen, die in Folgestudien näher zu untersuchen wären. Studien zum Elterneinfluss auf die Leistung mittels Schüler- und Elternbefragungen sind dringend erforderlich, um den Einfluss auf den Politikunterricht genauer als bisher einschätzen zu können. Es scheint aber schon jetzt so, dass die philosophischen Betrachtungen in der Politikdidaktik hierbei nicht weiter helfen.

Die vorliegende Studie hat einen allerersten Anfang in diesem Forschungsfeld gemacht. Die empirische politikdidaktische Forschung muss sich zukünftig mit den äußeren Unterrichtsfaktoren beschäftigen. Der soziale Hintergrund ist durch Mehrdimensionalität geprägt. Die Disparitäten in den politischen Kompetenzen können sich möglicherweise durch Merkmale des Elternhauses erklären lassen. Denn schreiben die Eltern dem politischen Lernen einen höheren Stellenwert zu, könnten sich vielleicht die Leistungen verbessern und das Bild eines ernst zu nehmenden Fachs stärken. Politik zu einem wertgeschätzten Bildungsinhalt zu machen, bedarf der Unterstützung durch das Elternhaus.

Literatur

- Bos, Wilfried et al. (2010): IGLU 2006. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster.
- Claußen, Bernhard (1987): Politische Sozialisation und Elternarbeit im Elementar- und Primarbereich. In: Ders. (Hrsg.): Didaktik und Sozialwissenschaften. Aachen, S. 37-63.
- Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. Münster.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2000): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin.
- Dietze, Lutz (1999): Schülermitverantwortung und Elternvertretung. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 518-522.
- Gabriel, Oscar W. (1986): Politische Kultur. Postmaterialismus und Materialismus in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Goll, Thomas/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg/Eck, Valentin (2010): Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In: Weißenö, Georg (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Opladen, S. 21-48.
- Kuhn, Hans-Peter (2000): Mediennutzung und politische Sozialisation. Opladen.
- Landwehr, Barbara (2017): Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht – eine Interventionsstudie. Wiesbaden.
- Massing, Peter (2012): Politisches Handeln – Versuch einer Begriffserklärung. In: Weißenö, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.): Politisch handeln. Opladen, S. 257-270.
- Manzel, Sabine (2012): Determinanten des Handelns in domänenspezifischen Lehr-Lern-Kontexten. In: Weißenö, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.): Politisch handeln. Opladen, S. 271-288.
- Oberle, Monika (2012). Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden.
- Pekrun, Reinhard et al. (2006): Projekt zur Analyse von Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA). In: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster, S. 21-53.
- Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian (2011): ICCS 2009. Technical Report. Amsterdam.
- Sutor, Bernhard (1980). Familienpolitik: Motive – Ziele – Inhalte. In: Schiele, Siegfried/Schneider, H. (Hrsg.): Die Familie in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 107-132.
- TNS Infratest Sozialforschung (2008): Leben in Deutschland: Befragung 2008 der sozialen Lage der Haushalte – Jugendfragebogen.
- Walter, Oliver/Taskinen, Päivi (2008): Naturwissenschaftsbezogene Motivationen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland: der Einfluss der Generation, der Herkunft und des Elternhauses. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10, 185-203.

- Weißeno, Georg/Eck, Valentin (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Münster.
- Weisseno, Georg/Landwehr, Barbara (2015): Knowledge about the European Union in political education. What are the effects of motivational predispositions and cognitive activation? In: McGill Journal of Education, 50(2), 1-20.
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Landwehr, Barbara (2015): Motivation, Systemvertrauen und Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht. In: Weißeno, Georg/Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden, S. 53-66.